

**JOÃO PEDRO RODRIGUES CABELEIRA**

**REFORÇO POSITIVO E  
APRENDIZAGEM COOPERATIVA:  
ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO  
SUCESSO DE ALUNOS  
DESMOTIVADOS**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias da Informação**

**Lisboa**

**2013**

## **Epígrafe**

A ética não se pode ensinar com lições de moral. Deve formar-se nas mentes a partir da consciência que o ser humano tem ao ser ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e a parte de uma espécie. De igual modo o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à mesma espécie.

Edgar Morin, 2001

## **Dedicatória**

Aos meus Pais que sempre me inculcaram que não há substituto para a prática nem para o estudo.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, pela disponibilidade e generosidade nos ensinamentos, pela orientação cuidada, exigente e respeitadora da individualidade.

À Professora Doutora Constança Vasconcelos pela indispensável contribuição para os primeiros passos desta dissertação.

À Dr.<sup>a</sup> Maria João Picoto pela incansável disponibilidade para responder às solicitações inerentes à minha primeira experiência enquanto Professor.

À minha irmã pelo exemplo e coragem e pelo apoio e presença em momentos decisivos.

Aos meus sobrinhos Sofia e Simão pela alegria.

E em especial aos meus pais, pelo contacto sempre estimulante e instigador, pela expectativa e compreensão e sobretudo pela confiança inabalável.

## Resumo

Percebendo o papel unificador da Arte, o presente relatório demonstra que a disciplina de Educação Visual poderá ser palco de grandes transformações transversais no ensino/aprendizagem, quando se persegue o objectivo de leccionar numa escola verdadeiramente inclusiva. A consciência de que se vive uma era em que a componente visual e a imagem pautam a sociedade actual, leva à necessidade de relevar e enaltecer o papel da Educação Visual, não só no domínio das artes plásticas mas também nas formas e manifestações artísticas contemporâneas. Promover e aplaudir o desempenho artístico dos alunos reforça a capacidade criativa e de expressão individual, tão importantes na formação pessoal a nível cognitivo, afectivo e comunicativo.

Este relatório demonstra a eficácia do reforço positivo e da aprendizagem cooperativa como estratégias para a inclusão de uma aluna brasileira, que se percebia estar desmotivada e excluída do grupo-turma.

A equação proposta e aplicada, no encalço da aceitação da ‘diferença’, pressupõe o entendimento prévio da realidade escolar, permeável à mudança mas ainda assim redutora, quando não são aplicadas estratégias específicas nesse intuito. Para o efeito, a dinâmica do professor enquanto indivíduo que dá o exemplo, aliada à implementação de tarefas específicas a realizar pelos alunos, permite alcançar resultados satisfatórios, quanto à motivação, potenciando desempenho generalizado por parte de todos os alunos, numa escola que inclui a diferença.

Como instrumentos, utilizámos a pesquisa documental e a observação naturalista.

A intervenção levada a cabo permitiu concluir que as estratégias adoptadas conduziram a bons resultados. A aluna, no final da intervenção, parecia incluída, aceitando bem os seus colegas e sendo bem aceite por eles.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Arte; Educação Visual; Educação Inclusiva; Reforço Positivo;

## **Abstract**

Realizing the unifying role of the Arts, this report demonstrates that the discipline of Visual Education may be the stage of large transverse transformations in teaching / learning, when it pursues the aim to teach in a truly inclusive school. The awareness that we live in an era in which the visual component and image guides today's society, leads to the need to reveal and exalt the role of visual education, not only in the field of fine arts but also in contemporary artistic forms and manifestations. Promotion and applaud of the students artistic performance, enhances creative ability and individual expression, so important in the personal development of cognitive, affective and communicative skills.

This report demonstrates the effectiveness of positive reinforcement and cooperative learning as strategies for the inclusion of a Brazilian student who was perceived to be unmotivated and excluded from the class group.

The equation proposed and applied in pursuit of acceptance of 'difference', presupposes a prior understanding of real school, permeable to change but still simplistic when specific strategies are not applied in this order. For this purpose, the dynamics of the teacher as a subject who leads by example, coupled with the implementation of specific tasks to be undertaken by students, will achieve satisfactory results, as for motivation, enhancing performance generalized by all students in a school that includes difference.

As instruments, we used documentary research and naturalistic observation.

The intervention carried out concluded that the strategies adopted have led to good results. The student at the end of the intervention, seemed included, accepting her colleagues and being well accepted by them .

Keywords: Art; Cooperative Learning; Inclusive Education; Positive Reinforcement; Visual Education;

## Sumário

Epígrafe	1
Dedicatória	2
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
<b>Introdução</b>	8
Plano de pesquisa	10
<b>Capítulo 1 – Enquadramento teórico</b>	
1.1 Arte, Cultura e Educação	11
1.2 A Inclusão Educativa	13
1.3 Estratégias Inclusivas	
1.3.1 O Reforço Positivo	15
1.3.2 A Aprendizagem Cooperativa	16
<b>Capítulo 2 – Enquadramento metodológico</b>	
2.1 Problemática e questão de partida	18
2.2 Objectivos gerais	18
2.3 Caracterização da intervenção realizada	19

2.4 Instrumentos de recolha e tratamento de dados	20
2.5 Caracterização do contexto	22
2.6 Caracterização dos sujeitos	24
2.7 Caso específico da turma	25
 <b>Capítulo 3 – Procedimentos/Intervenção</b>	 26
 <b>Capítulo 4 – Reflexões finais</b>	 30
4.1 Possíveis assuntos para trabalhos futuros	32
 <b>Referências bibliográficas</b>	 34
<b>Apêndices</b>	37



## **Introdução**

A elaboração do presente relatório coincidiu com um processo de introspecção, tão formador como reformador da minha consciência enquanto educador.

Reitero a adjectivação “formador” na medida em que promoveu a compreensão das significâncias e “reformador” pois potenciou a legibilidade e introspecção do papel do professor, enquanto elemento integrante do crescimento e educação de massas – os alunos, para se não tomar o todo pela parte, nem a parte pelo todo.

A problemática em estudo decorre da Prática Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário que coincidiu com a minha primeira experiência enquanto professor.

O relatório em apreço visa a equação de uma escola inclusiva, atenta e estimulante, invariavelmente também no domínio da disciplina de Educação Visual, enquanto meio/espço/tempo gerador de um pensamento crítico e dinâmico, no enalço de maior e melhor compreensão e fruição do mundo actual e futuro.

Releva-se, como fundamental, a tentativa de entendimento das implicações do reforço positivo e da aprendizagem cooperativa enquanto facilitadores de aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Educação Visual, contribuindo assim para o sucesso escolar dos alunos desmotivados.

Tentar-se-á perceber se o reforço positivo e a aprendizagem cooperativa, relativamente aos trabalhos realizados no âmbito da disciplina de Educação Visual, contribuem para a motivação e inclusão de uma aluna brasileira, que se mostrava desinteressada em relação às actividades e que parecia distanciada dos seus colegas, levando-nos a pensar se se sentiria incluída.

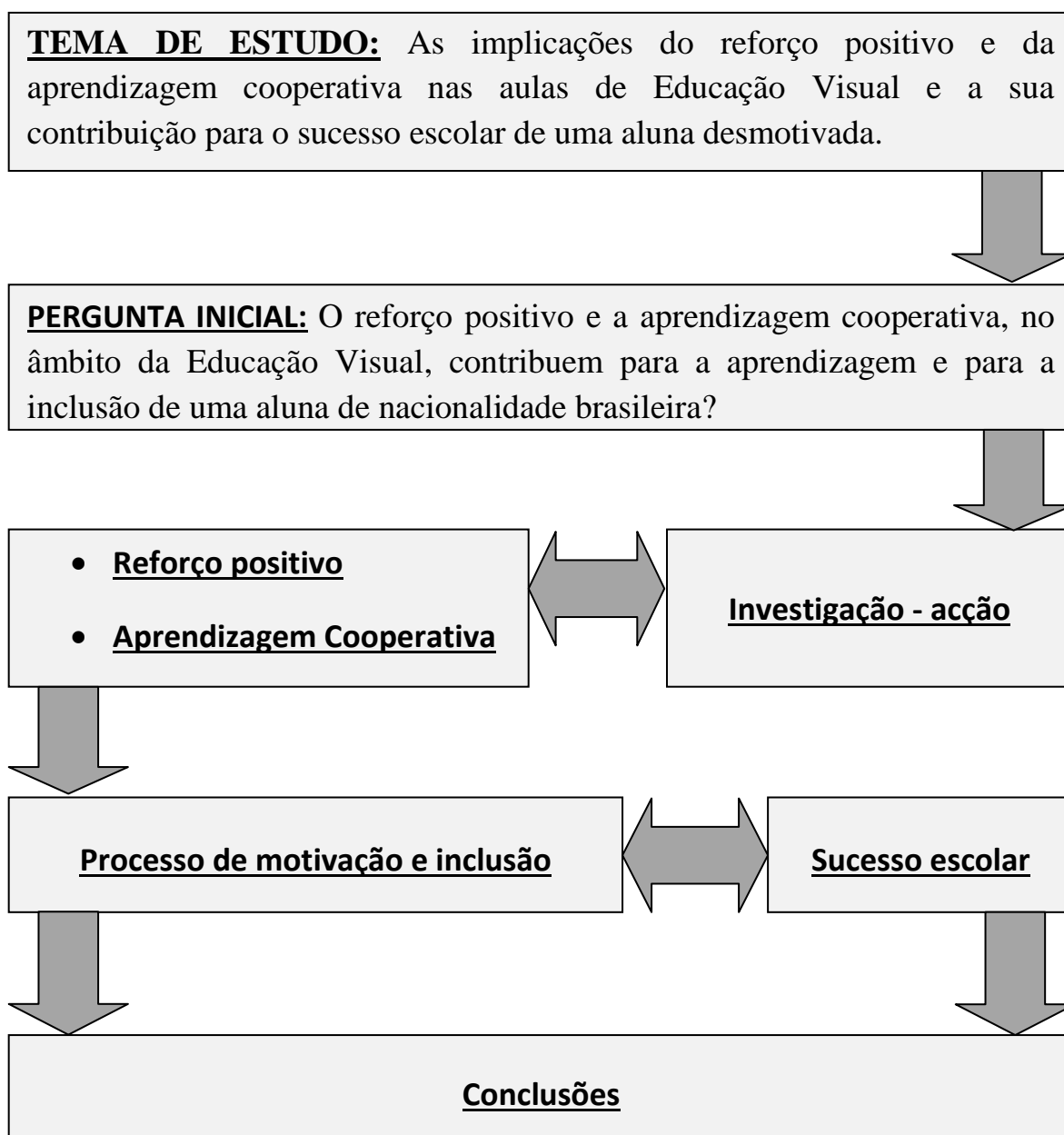
O presente relatório, com um plano organizador procedimental, tendo por base a investigação – acção, desenvolver-se-á como um estudo referente à necessidade de assegurar um ambiente escolar consensual com a era multicultural em que vivemos actualmente.

O relatório contempla quatro momentos, que se relacionam encadeadamente. O primeiro capítulo enquadra, teoricamente, a problemática concernente à inclusão e reforço positivo. No capítulo segundo enquadrar-se-á a metodologia da investigação do caso específico da aluna brasileira, que parecia estar desinserida do grupo e para a intervenção desenvolvida. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos/intervenção adoptada, para dar cumprimento ao proposto e o quarto capítulo remete para as considerações finais decorrentes do processo de investigação.

A norma adoptada neste relatório é a A.P.A..

O plano de pesquisa que seguidamente é apresentado, sumariza o que acabou de referir-se.

## Plano de Pesquisa



## Capítulo 1 – Enquadramento teórico

### 1.1 Arte, Cultura e Educação

A Arte descobre-se enquanto captação, interpretação, representação e expressão suprema de uma sociedade pelos mais diversos meios, devendo ser, portanto, alvo de uma extrema valorização social, entendendo-se como imprescindível no processo educativo.

Romão (2005) aponta os conceitos de Cultura e Educação como basilares para uma qualquer sociedade. Deveriam (apesar do “dever” não apresentar um reflexo aplicado) manter, como que se de uma relação biótica de simbiose se tratasse, um convívio harmónico e benéfico.

Eventualmente, a confusão entre a Cultura e a erudição levam a este descrédito. Romão (2005) demarca estes dois conceitos e apresenta a Cultura como a ‘humanização da natureza’, por parte de todos. Ora, generalizando e categorizando ‘todos’, tem em conta as mais variadas comunhões e, por conseguinte, diferenciações.

Cultura enquanto processo apresenta-se como algo Produtivo, Associativo e Simbólico, estando a realidade humana transversal a todos eles.

Estando intimamente ligada a Arte à Cultura especialmente ao Processo Cultural Simbólico, como refere Romão (2005), conclui-se, inevitavelmente, que o que Greene (2010) no seu texto afirma quanto à “constante erosão do apoio à arte” (Greene, 2010, p.247) é uma realidade, também no panorama Português.

Ora, Romão (2005) afirma que,

A educação, mais especialmente a educação formal, por meio da escola, trabalha apenas no Processo Cultural Simbólico, pois mesmo que trate dos processos de produção da vida material e da regulação das relações humanas nas formações sociais específicas, ela os aborda do ponto de vista das representações, que pretende científicas ( p.131).

O mesmo autor infere que, havendo uma multiplicidade de culturas e podemos considerar que numa sala de aula intervêm várias culturas, ao dar cumprimento a uma lei que é genérica para todos, podemos correr o risco de esquecer as subculturas que a compõem.

Desta forma procede-se à anulação da multiculturalidade e de todas as vantagens que a partilha da diferença poderia acrescentar na formação de indivíduos que se sentem (e que são induzidos a sentir), cada vez mais, fruto de uma globalização.

Depreende-se que por detrás desta situação real existem interesses para a manutenção da homogeneidade económica e política, desvirtuando a História que pauta a riqueza da multiculturalidade e, por conseguinte, encarar a educação não como um bem de troca e actualmente, um bem virtual que desvirtua a complexidade da diferença saudável.

A Arte, não sendo definida por Greene (2005), no extremo, tende a ser considerada globalmente como um veículo representativo da multiplicidade cultural e, a respeito de trabalhos de Caravaggio e Monet afirma que “ [as pinturas] quando compreendido como uma obra de arte, um objecto de experiência, é muito mais do que uma coisa imóvel. Percebido ou imaginado, ele está sempre em processo, sempre começando”(Greene, 2005, p.253).

É esta experiência no contacto com Obras que permite o crescimento dos alunos enquanto seres pensadores. Esta reflexão leva a invocar Dewey (2007) quando defende o estágio inicial do pensamento enquanto experiência e não algo separado, capaz de ser cultivado isoladamente.

Greene (2005) reflecte de forma descritiva as suas inquietações, suportando-se em exemplos de grande importância artística, mas também social. A grande virtude da Arte é deixar em aberto a interpretação e experimentação, não havendo um método de percepção correcto pois “não pode haver nenhuma definição conclusiva de “arte”, nem uma palavra final a respeito do que um compromisso adequado com uma forma de arte deveria ser” (Green, 2005, p.248).

Greene (2005) defende ainda que, quanto à Arte: “Nós sentimos prazer na incompletude, porque isso significa que algo ainda está por vir” (Greene, 2005, p.249).

É este espaço de liberdade, oferecido pelas formas artísticas, que poderão elevar o ensino das Artes no processo de formação levado a cabo na sala de aula, uma vez que estas potenciam a capacidade de pensar por parte dos alunos, como defende Dewey (2007). Este autor tece considerações implacavelmente assertivas que o processo educativo deveria ter em conta, na medida em que o pensamento deverá estar associado tanto ao aumento de eficiência como com a aprendizagem acerca do ‘eu’ e do mundo.

A grande vantagem da Arte é que potencia o pensamento enquanto método inteligente, mas há que ter em conta que é o educador, na sala de aula, que tem que proporcionar a situação real empírica para que se dê início ao processo do pensamento. Um aluno apenas poderá abstrair-se do concreto quando for incentivado e a este for dada essa mesma possibilidade. Uma pintura não é apenas tinta sobre uma tela, uma pintura poderá ter a dimensão que cada indivíduo consiga dar e, por fim, retirar um significado próprio.

Dewey (2007) é uma vez mais invocado, na medida em que é considerado de extrema relevância o seu pensamento quanto à arte de educar

Uma grande parte da arte de educar reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para desafiar o pensamento e suficientemente pequena para que, além da confusão que está presente nos novos elementos, existam pontos compreensíveis e familiares de onde possam surgir sugestões úteis (Dewey, 2007, p. 144).

## **1.2 A Inclusão Educativa**

Inerente à inclusão está a diversidade. Ora, no contexto educativo, em que os alunos crescem, aprendem e balizam a personalidade individual enquanto cidadãos do mundo, é premente a consciencialização da diversidade, que ganha forma a nível físico, cognitivo, cultural, racial e religioso, como refere Silva (2011).

O professor, esclarecido e embuido da necessidade de incutir os alunos de uma permeabilidade e receptividade intrínseca quanto à diferença, deverá pautar a sua atitude e valer-se das suas competências para, adequadamente, responder a situações em que a diversidade seja entrave à inclusão.

Assim, enquanto mentor e exemplo, o professor retrata a sociedade diversificada, aceite como sua e assume intimamente que diferença é sinónimo de criação de situações de aprendizagens diversas.

Por conseguinte, desmistifica o preconceito perante os alunos, potenciando os quatro eixos que o relatório apresentado pela comissão Internacional sobre Educação à UNESCO, relativamente à escola do século XXI: saber, saber ser, saber fazer e saber viver com os outros.

“Aprender com os outros ensina-nos a viver com todos e a saber fazer melhor, porque só ensinamos o que também sabemos fazer e só somos quando aprendemos a interagir com os outros” (Silva, 2011, p. 10).

A escola, enquanto espaço/tempo, quando abraça a comunidade, transversalmente, de forma solidária e participativa, repudiando a competição enquanto meio privilegiado para atingir um objectivo, torna-se cada vez mais inclusiva, acolhendo todos os alunos em todos os espaços/tempos do processo educativo. Deste modo, a todos os alunos é possibilitada a partilha, a interacção, a socialização e a educação num mesmo espaço/tempo, ou seja, numa mesma escola, numa mesma turma. Para tal, há que esclarecer e formatar consicentemente a sociedade quanto ao valor do global em detrimento do particular, nunca esquecendo o valor da individualidade própria.

Segundo Silva (2011) o termo ‘Inclusão’ não é necessariamente sinónimo de ‘Educação Inclusiva’, pois este último transcende a partilha de um espaço físico por um corpo físico. Educação inclusiva pressupõe não só a partilha generalizada de um espaço físico, mas também a interacção de aprendizagens significativas para o universo dos alunos, com base na cooperação e na diferenciação pedagógica inclusiva.

O direito humano à educação, previsto no, artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 traduz o âmago da educação inclusiva:

Everyone has the right to education... Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace (UNESCO, 2005, p.12).<sup>1</sup>

Segundo Sanches e Teodoro (2006), para haver uma educação inclusiva, tem que se estar numa escola inclusiva. A educação inclusiva deverá ser reflectir que o facto de um grupe ser heterogéneo, não é sinónimo de problema mas sim de desafio à criatividade e ao profissionalismo dos educadores, induzindo uma mudança de mentalidades, políticas e práticas educativas.

---

<sup>1</sup> Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz - tradução da responsabilidade do autor deste trabalho

Uma atitude que não equaciona o preconceito mas que reconhece, aceita e valoriza a diferença como catalizador de um mundo dinâmico, evolutivo e multi-possibilitante com multi-realidades é certamente o retrato de um mundo melhor - um mundo inclusivo.

### **1.3 Estratégias Inclusivas**

#### **1.3.1 O Reforço Positivo**

Um comportamento, uma atitude ou um desempenho, quando enaltecido positivamente reveste-se de uma importância extrema no contexto escolar, no sucesso dos alunos e, por conseguinte, no processo de aprendizagem e evolução escolar.

Skinner (citado por Sprinthall, 1993), psicólogo behaviorista, defende que um comportamento, inato ou adquirido, será seleccionado considerando as consequências desse mesmo comportamento.

Deste modo, o professor, recorrendo ao reforço positivo, induz uma condição facilitadora no processo de aprendizagem, potenciando o processo de aquisição de conhecimentos, mesmo fora da aula. De acordo com Skinner,

a aprendizagem como uma associação entre estímulos (S) e respostas (R), embora nem sempre por esta ordem, realçando tanto as associações R-E como as associações E-R; isto é, verificou que o condicionamento ocorre quando a resposta é seguida de um estímulo reforçador (citado por Sprinthall, 1993, p.226).

O meio e o comportamento mantêm uma ligação inabalável para Skinner (citado por Sprinthall, 1993), em face das alterações comportamentais causadas pelo meio. Deste modo, as consequências que advêm de uma determinada resposta irão influenciar as acções futuras. “Tudo o que a pessoa faz, ou pode fazer no futuro, é um resultado directo da sua história única de reforços e punições” (citado por Sprinthall, 1993, p.226).

Um outro nome de referência é Thorndike, na medida em que enunciou a ‘lei do efeito’, afirmando que “a aprendizagem é uma associação entre um estímulo e uma resposta resultante das consequências de um acto” (citado por Sprinthall, 1993, p.226).



Pinto (1992) refere que a partir dos trabalhos de Thorndike, Skinner desenvolveu a ideia fundamental do *condicionamento operante*, que não é mais do que o processo de aprendizagem em que uma resposta se pressupõe provável e frequente.

Skinner, partindo da lei do efeito chegou ao que apelidou de *reforço* e distinguiu três tipos de reforço: reforço positivo, reforço negativo e punição.

Quanto ao reforço positivo e ao reforço negativo, Skinner defende que: “reforço positivo é qualquer estímulo que quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta. Do mesmo modo, um reforço negativo é qualquer estímulo que, quando retirado da situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta” (citado por Sprinthall, 1993, p.226). A punição remete para o estímulo com consequências adversas para o sujeito, sendo normalmente utilizada para enfraquecer ou mesmo extinguir uma resposta, como refere Pinto (1992). Este autor faz no entanto a ressalva de que se apresenta este tipo de reforço como de duvidosa utilização tanto sob o ponto de vista deontológico como prático.

Reveste-se de importância extrema a consciência, por parte do professor, em elogiar aspectos positivos, não relevando apenas as atitudes inadequadas dos alunos.

### 1.3.2 A Aprendizagem Cooperativa

“Cada um faz de acordo com as suas capacidades, todos aprendem com todos” (Silva, 2011, p.32).

A aprendizagem cooperativa “implica que os alunos trabalhem em grupo, que estes sejam organizados heterogeneamente quanto ao género, cultura, etnia e capacidades, e que o sistema de recompensa seja orientado para o grupo” (Silva, 2011, p.30).

Silva (2011) dá especial relevância à aprendizagem cooperativa quanto ao desenvolvimento dos alunos bem como para uma mudança atitudinal quanto à diferença, conferindo ao grupo uma grande importância para a “aquisição de competências académicas e sociais” (Silva, 2011, p.30).

Esta estratégia de aprendizagem é, segundo Bessa e Fontaine (2002), benéfica para a maior parte dos alunos, sendo que “um indivíduo só poderá ser bem sucedido na realização dos seus objectivos, se os outros também o forem e vice-versa, pelo que, numa situação

puramente cooperativa, encontramos uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objectivos dos diferentes participantes” (Bessa e Fontaine, 2002, p.125).

A aprendizagem cooperativa é significativa para todos os alunos, em particular para aqueles que estão em situação de deficiência ou que são considerados como tendo necessidades educativas especiais... Ao partilharem as actividades que se realizam nos seus grupos respectivos, de acordo com o seu ritmo e as suas capacidades, sentem-se a fazer parte da comunidade a que pertencem, porque têm, deste modo, a oportunidade de participar e de aprender porque participam (Silva, 2011, p. 31 e 32).

Muitos são os autores que se têm debruçado sobre as vantagens da aprendizagem cooperativa relativamente à inclusão.

Na realidade,

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam (Leitão, 2006, p.12).

Como se referiu, as Artes Visuais, pela sua natureza, podem ser de extrema importância para a inclusão, desde que se implementem estratégias que a facilitem. O reforço positivo e o trabalho de grupo, fundamentado na aprendizagem cooperativa são, apenas, duas de entre muitas.

## **Capítulo 2 – Enquadramento metodológico**

### **2.1 Problemática e questão de partida**

A problemática desta investigação advém da minha Prática Supervisionada, a uma turma de 8º ano, na qual tinha sido inserida, poucos dias antes do início do estágio, uma aluna de nacionalidade Brasileira.

Os alunos Portugueses repudiavam a nova colega que se diferenciava assumidamente dos restantes, pela postura, pela fisicalidade e pelo vestuário, o que tornava difícil a sua inclusão. Foi importante assumir, imediatamente, a Diferença e explorar formas de Arte que qualificassem e distinguissem as formas de expressão caracterizadoras do meio social em que todos os alunos tivessem crescido.

Nitidamente, naquela turma, percebia-se uma atitude de “nós e ela” por parte da maioria dos alunos que compunham a turma, bem como uma atitude por parte da nova aluna de “eu e o resto da turma, da escola, do mundo”.

Face a este problema, em conjunto com a Professora Orientadora, resolveu implementar-se uma estratégia para potenciar a motivação da aluna brasileira, bem como a sua inclusão no seio da turma.

Deste modo, surgiu a questão de partida:

O reforço positivo e o trabalho em pequeno grupo, estruturado como aprendizagem cooperativa, no âmbito da Educação Visual, contribuem para a inclusão de uma aluna brasileira?

### **2.2 Objectivos gerais**

- Perceber se o reforço positivo, relativamente aos trabalhos realizados por uma aluna brasileira, contribui para a sua inclusão;

- Confirmar que a aprendizagem cooperativa facilita a aprendizagem dos alunos e contribui para a inclusão da aluna de nacionalidade brasileira.

### **2.3 Caracterização da intervenção realizada**

No que concerne à metodologia adequada para responder à problemática enunciada, afigurou-se por demais pertinente a investigação-acção, pressupondo uma constante pesquisa documental e revisão bibliográfica.

É inegável a necessidade do professor ser, ao mesmo tempo, investigador. A busca de sucessivos “upgrades”, mais conhecimento, mais estratégias, melhores desempenhos deverá pautar a conduta do indivíduo que assume a multiplicidade inerente ao papel de professor.

Apesar da componente sensível e inata, o professor deverá assumir uma problemática, como a desmotivação ou a exclusão dos alunos, e investigar possíveis estratégias para resolvê-la conscientemente.

Só após um estudo e planeamento estratégico poderá, confortavelmente, accionar uma postura claramente preponderante na resolução. Ora, em todo o processo, deverá haver uma atenção analítica dos processos e intervenientes, permitindo a recolha de dados que, quando analisados, permitem uma adequação atitudinal cada vez mais precisa e confluyente com a especificidade do problema real.

O professor, fazendo a ponte entre a teoria e a prática deverá ter consciência do seu envolvimento e portanto das dificuldades em distanciar-se, posteriormente, para analisar a situação.

Situação essa que, podendo reflectir algumas semelhanças com outras situações, os resultados que da sua análise advém não podem ser tipicamente generalizados.

Segundo Quivy (1998), o que se aprende com a investigação em ciências sociais, é

compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tomar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.19).

A investigação-acção, segundo Esteves (1986), baliza-se entre três objectivos: objectivos de investigação, objectivos de inovação e objectivos de formação de competências.

- Objectivos de investigação, isto é, a produção de conhecimentos sobre a realidade;

- Objectivos de inovação, isto é, a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas como tais identificados;

- Objectivos de formação de competências, isto é, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes em função dos dois primeiros objectivos, no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e política (Silva & Pinto, 1986, pag. 271).

A investigação-acção é um processo em espiral que comporta a planificação, a intervenção e a avaliação, de modo contínuo, para que a reflexão que se faz da intervenção possibilite a reformulação da planificação. O professor que reflecte na, sobre e para a acção é, deste modo, também um investigador que adequa a sua prática às necessidades dos alunos.

Este trabalho fundamenta-se, como foi referido, em pressupostos de investigação-acção. É, sobretudo, uma intervenção que obedece a planificações rigorosas, a acção e a uma avaliação criteriosa, que permitiu a reformulação de intervenção com mais adequação.

## **2.4 Instrumentos de recolha e tratamento de dados**

Os instrumentos para a recolha de dados foram a pesquisa documental e a observação naturalista. O primeiro permitiu-me perceber a escola e o agrupamento onde decorreu a minha prática supervisionada, bem como a caracterização da turma. O segundo foi fundamental para perceber a dinâmica da turma, nomeadamente o facto de a aluna aqui referida estar desinserida do seu grupo-turma.

No que concerne à pesquisa documental, invocam-se Laville e Dionne (1999) quando defendem que “os documentos aportam informação directamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, condificá-los ou categorizá-los” (Laville e Dionne, 1999, p.167).

Segundo Bell (2010) há que considerar as fontes primárias e secundárias, mediante a pesquisa documental, aferindo as diversas fontes de informação existentes. “As fontes primárias são as que foram produzidas durante o período a ser investigado (por exemplo, as

actas das reuniões dos conselhos escolares). As fontes secundárias são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias (por exemplo, uma história de uma escola escrita a partir das actas das reuniões dos conselhos escolares)” (Bell, 2010, p. 104).

Saint-Georges (citado por Albarello et al., 2005) aponta a necessidade incontornável da documentação no processo de investigação, concretamente da pesquisa documental, dando especial relevância aos documentos escritos, revestidos de importância acerca da matéria em apreço. Quanto à pesquisa documental, Saint Georges refere que esta é levada como “um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarello et al., 2005, p.30).

Ressalva-se a necessidade de descobrir novos dados, não trabalhando apenas sobre o que já existe, ou seja, dever-se-á construir uma dinâmica na investigação cruzando a pesquisa documental com outras técnicas, como a observação directa ou a investigação-acção.

A observação naturalista segundo Estrela (1994) consiste numa maneira de observar sistematizada, que tem lugar no meio natural, utilizada desde o século XIX para descrever e quantificar comportamentos tanto do ser humano como de outros animais.

Destaca-se Henry, invocado por Estrela (1994) quanto às quatro grandes linhas enunciadas em que se deverá basear a observação:

- 1.<sup>a</sup> Não é uma observação selectiva – o observador procede a uma acumulação de dados, pouco selectiva, mas passível de uma análise rigorosa;
- 2.<sup>a</sup> Preocupa-se fundamentalmente, com “a precisão da situação”, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação;
- 3.<sup>a</sup> Pretende estabelecer biografias compostas por um grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras;
- 4.<sup>a</sup> A continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correcta: a selecção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterrupção” (Estrela, 1994, p.46).

Henry afirma que “A lição que se pode tirar da filosofia da continuidade é a de que, embora seja impossível anotar tudo o que se produz na vida de uma criança, devemos ser sensíveis ao facto de que tudo se passa quando nada parece passar-se” (citado por Estrela, 1994, p.46).

Quanto à pesquisa documental dos documentos consultados extraímos os dados que considerámos mais importantes para a elaboração deste trabalho. No que se refere à observação naturalista, fomos registando os incidentes significativos que decorriam na turma mesmo durante a intervenção, o que possibilitou reformular estratégias sempre que necessário, ou seja, com o registo e análise continuados, conseguiu obter-se a significação intrínseca dos comportamentos.

## **2.5 Caracterização do contexto**

A situação, que dá corpo à parte teórica do trabalho em questão ocorreu no decurso da minha Prática Supervisionada, momento em que, pela primeira vez, encarnei o papel de Professor.

A Prática Supervisionada teve lugar no Agrupamento de Escolas ‘X’, situado na zona da Grande Lisboa, sendo a área em que está localizado conotada como “premium”.

A caracterização tem por base documentos facultados pela Escola, como o Projecto Educativo.

A comunidade educativa, através do Projecto Educativo, apresenta a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa e afirma a sua autonomia. Este projecto revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola. Estabelece os princípios, as orientações e metas a atingir no processo de ensino-aprendizagem, bem como as opções de funcionamento do Agrupamento, de acordo com as suas características e identidade. Tem assim um papel de organizador da diversidade de vontades, fruto do diálogo e do consenso entre as diferentes opções da comunidade que o elabora e o assume.

O Projecto Educativo constrói-se na intersecção das concepções de Escola e de Projecto e assume-se como a referência que traduz os valores, intenções, necessidades e

aspirações da comunidade educativa. Assegura e legitima as finalidades e as práticas da *escola*. Assim, pretende-se que assente na realidade em que é construído, traduza uma visão estratégica do *actor colectivo* que é *a escola como comunidade*, sendo também um verdadeiro instrumento de avaliação e melhoria da Escola. Como processo social deve ser a porta da mudança para todos os agentes educativos que manifestam a vontade de construir uma escola melhor.

O Agrupamento de Escolas, de acordo com o Projecto Educativo, incentiva a um percurso escolar contínuo, contemplando todos os níveis do ensino Básico bem como o ensino Secundário, permitindo assim uma apropriação espacial interiorizada e fortemente enraizada nos alunos que identificam nitidamente o espaço escolar como ‘seu’, em face dos consecutivos anos que o frequentam.

O Agrupamento de Escolas encontra-se implantado num meio urbano com uma diversidade de ofertas educativas, quer a nível de ensino público, quer de ensino privado.

Inserida num espaço de fraca pressão residencial e de forte concentração de actividades terciárias, a escola ultrapassa em área de influência os limites da sua zona pedagógica. Neste sentido, a sua população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de áreas diversificadas, como as do concelho de Almada, Amadora, Loures, Vila Franca de Xira.

As expectativas das famílias em relação à escola são muito elevadas, com maior incidência nos alunos que frequentam o Ensino Secundário, onde se regista um grande investimento na educação para prosseguimento de estudos. A publicação pelo Ministério da Educação do Ranking das Escolas pelos resultados dos Exames Nacionais do 12º ano reforçou a procura e consolidou a imagem de destaque do Agrupamento, quer na opinião pública quer entre pares.

Segundo o Projecto Educativo estavam matriculados no Agrupamento um total de 1448 alunos, distribuídos do seguinte modo:

- pré-escolar: 50 alunos por 2 turmas;
- 1º ciclo: 329 alunos por 14 turmas;
- 2º ciclo: 293 alunos por 12 turmas;



- 3º ciclo: 327 alunos por 13 turmas;
- ensino secundário: 449 alunos por 16 turmas.

A oferta educativa no ensino secundário contempla os Cursos Científico-Humanísticos: Curso de Ciências e Tecnologias, o Curso de Ciências Socioeconómicas, o Curso de Línguas e Humanidades e o Curso de Artes Visuais.

O Projecto Educativo refere que um dos aspectos centrais da missão da escola consiste em conferir aos alunos conhecimentos e competências que lhes permitam alcançar uma vida profissional de sucesso e realização, que passa preferencialmente pelo prosseguimento de estudos no ensino superior.

## **2.6 Caracterização dos sujeitos**

A situação concreta que este Relatório trata remete para uma turma de 8º ano em que 28 dos 30 alunos são colegas há vários anos e que mantém laços de proximidade também fora do âmbito escolar, parecendo potenciar assim a coesão enquanto grupo. Analisando os documentos constantes no dossier de turma, nomeadamente as fichas biográficas apontam-se, seguidamente, alguns dados relevantes.

A turma com 30 alunos dos 12 aos 15 anos era constituída por 18 alunos do sexo feminino e 12 alunos do sexo masculino. Dos 30 alunos, 28 têm nacionalidade Portuguesa e 2 nacionalidade Brasileira.

Relativamente ao percurso escolar, apenas 2 alunos acumularam repetências e no que concerne aos hábitos de estudo, 1 aluno estudava sozinho, 22 estudavam com o apoio dos pais e 7 reuniam-se com colegas para dar cumprimento às obrigações escolares.

Para chegar à escola, 14 alunos deslocavam-se a pé, 10 em transporte particular e 6 em transporte público.

Quanto ao agregado familiar, 21 viviam apenas com um dos pais e 9 viviam com ambos.

Relativamente ao nível de escolarização dos pais, predominavam os que concluíram a Licenciatura/Mestrado/Doutoramento, seguindo-se os que completaram o Ensino Secundário. Uma minoria ficou-se apenas pelo 1º ciclo.

No que respeita à caracterização sócio-profissional dos pais, predominam os funcionários públicos.

## **2.7 Caso específico da turma**

Nesta turma foi introduzida uma aluna, de origem Brasileira – a M.C.

Sendo notória a insatisfação, desenraizamento e frustração da M.C., tentei entender e conhecer objectivamente esta aluna.

A aluna de nacionalidade Brasileira, em quem recai este estudo tinha 14 anos e repetiu apenas um ano lectivo, em face da sua transição do ensino Brasileiro para o Português.

Informalmente, passou a informação de que imigrou com a família para Portugal que ambicionou uma qualidade de vida superior à que mantinham no Brasil. O processo não foi bem aceite pela M.C., que se viu privada do seu meio, dos seus amigos e das suas referências, de acordo com o que me foi referindo ao longo da intervenção.

Com a M.C. veio para Portugal uma irmã, a mãe e o padrasto, deixando para trás o pai e um tio com quem mantinha uma relação de grande proximidade, referindo-se a ele inúmeras vezes como o seu melhor amigo.

Tais mudanças, aliadas à introdução num meio completamente novo, especificamente numa turma em que todos os alunos eram já colegas há alguns anos, pode ter potenciado o desinteresse aparente desta aluna que parecia desmotivada relativamente à escola.

### Capítulo 3 – Procedimentos/Intervenção

Foi-me dada a possibilidade de adoptar uma postura activa na sala de aula, mantendo, com a Professora Cooperante, uma harmonia em par pedagógico, o que potenciou o meu envolvimento logo desde o início da Prática Supervisionada (durante a qual acompanhei três turmas de 8º ano e uma turma de 9º ano de escolaridade durante o 1º período e metade do 2º período).

O presente relato remete para a Disciplina de Educação Visual que, pelo que se consegue extrair da parte teórica, extravasa o âmbito estrito e técnico, na medida em que é mais do que ensinar os princípios básicos da Geometria Descritiva ou a Teoria da Cor.

O objectivo inicial, enquanto Professor, foi a promoção da aproximação de todos os elementos da turma em detrimento da “turma e a nova aluna”.

Percebi a destreza manual da M.C. e a sua predisposição para uma disciplina como a Educação Visual, pois, de todas as disciplinas do sistema educativo Português no que se refere ao ano lectivo em questão, a componente artística era a que mais lhe agradava, eventualmente porque era a disciplina mais próxima das suas referências escolares anteriores.

De todas as intervenções, referem-se três momentos relativos a três actividades.

1-Foi proposta a elaboração de um Diário Gráfico/bloco de registos (ver apêndice I) como forma de expressão livre, explicando apenas que o intuito não seria produzir desenhos ‘em série’ mas sim registar um momento, um estado de espírito, um sonho ou uma realidade. Deste modo, a multiplicidade de hipóteses estava assegurada, deixando em aberto qualquer tipo, formato ou objecto a representar. Para cada registo solicitou-se uma legenda que remetesse directa e intimamente para o propósito do desenho.

Pretendeu-se inculir nos alunos o hábito de desenhar, uma vez que registar o que nos rodeia educa o nosso poder de observação e modela a nossa consciência de ser social. Obriga a ver, em vez de simplesmente olhar, a determo-nos sobre as coisas em vez de comodamente nos alhearmos.

Assim, este primeiro trabalho proposto surge como um recurso didático primordial ao desenvolvimento da expressão gráfico-plástica, quer seja através da capacidade de

observar e comunicar quer seja através da experimentação de materiais e técnicas. Na verdade, o Diário Gráfico permite ao professor diagnosticar e avaliar a evolução na expressão gráfica e plástica do aluno pelo fato de fornecer um conjunto de informações específicas do desenho e da pintura em correlação com os vários materiais, técnicas e temáticas em estudo.

Como objectivos, o Diário Gráfico enquanto recurso didático na disciplina de Educação Visual visa proporcionar o exercício de competências nas artes plásticas, cativar e motivar o aluno para o desenho e a pintura, promover experiências com o objetivo da experimentação de técnicas e materiais de desenho e pintura, desenvolver a capacidade de observar, desenvolver a capacidade de comunicar através de registos gráficos e desenvolver a capacidade de comunicar.

Como estratégias, utilizámos o trabalho individual e o reforço positivo.

Um momento importante (quiça o primeiro) na evolução da M.C. coincidiu com a apresentação do primeiro registo desenhado, no âmbito do Diário Gráfico.

O reforço positivo a esta aluna, perante toda a turma, promoveu a desestabilização daquilo que parecia estar interiorizado por todos os alunos: “a brasileira é má aluna a tudo!”.

Bastou um “parabéns! Está muito bom! Vejam o trabalho da vossa colega!”.

Pela primeira vez, na escola nova, a M.C. estava a ser alvo de atenção pela positiva.

A volatilidade daquilo que é a realidade de cada um, com mais evidência nas camadas jovens, que mantém uma luta em busca de referências que balizem a construção da sua personalidade, reflectiu-se na M.C.. Eventualmente, por receio de não conseguir corresponder e continuar o desempenho aplaudido, levou algum tempo a interiorizar que, efectivamente, poderia ser uma aluna melhor.

Apesar dos dois tempos semanais contemplados para a disciplina de Educação Visual, o reforço positivo recorrente revitalizou a dinâmica da turma, que pareceu começar a perceber as potencialidades da aluna.

Com o tempo também a M.C. começou a tentar integrar-se e, em face das suas vivências anteriores, conseguiu trazer para a sala de aula a Diferença mas de uma forma cativante, como se de uma realidade nova se tratasse para o resto da turma.

A riqueza da diferença foi então valorizada pelo acesso a informação diferente, a códigos de comunicação diferentes, a sistemas de representação diferentes.

2-Para responder à solicitação da Escola em participar nas actividades das Festas do Natal, juntamente com a Professora Cooperante, foi decidido que seriam elaborados Origamis complexos, modulares, que potenciassem a relação e inter-ajuda no seio da turma e que fossem os elementos decorativos e alusivos ao Natal no átrio da escola (ver apêndice II).

Rapidamente, após o desafio/exercício ser lançado aos alunos, a M.C. destacou-se e, naturalmente foi solicitada pelos demais colegas.

Foi proposta uma abordagem tipo quebra-cabeças (Sprinthall, 1993), reconhecendo a importância quer da competição quer da cooperação. Assim sendo, o Origami complexo (grande dodecaedro estrelado), composto por 30 módulos, teve de ser elaborado em conjunto (em pequenos grupos), sendo que os módulos foram executados individualmente. Ou seja: as folhas de papel (módulos) foram dobradas individualmente por cada um dos alunos de cada grupo, respeitando a regra. Posteriormente, os alunos agruparam-se para encaixar os módulos, construindo o origami complexo, dando corpo ao grande dodecaedro estrelado. Como estratégia foi assim adoptada a aprendizagem cooperativa. Exigiu-se uma interdependência bem como cooperação para atingirem a meta. “O esforço do grupo torna-se um verdadeiro quebra-cabeças, em que cada membro recebe uma parte, mas só através da interacção, as várias partes se podem tornar um todo” (Sprinthall, 1993, p. 517).

Tendo sido uma actividade que decorreu durante algumas aulas, aquando do momento de auto-avaliação final do período, a M.C. outrora insegura e insatisfeita, estava diferente e, apesar de se ter auto-avaliado com ‘4’, os colegas manifestaram-se espontaneamente, defendendo que deveria ter a classificação máxima – 5 valores.

Efectivamente, a M.C. obteve a classificação de 5 valores no 1º período e iniciou o 2º período com confiança e determinação.

3-Um terceiro momento (ver Apêndice III) que considero significativo no processo de inclusão da M.C. coincide com a visita de alunos estrangeiros, de escolas que com o Agrupamento mantinham uma relação no âmbito do Projecto Comenius.

As actividades previstas, assumindo o carácter unificador e transversal da Arte e das formas de expressão, com recurso ao registo desenhado, contemplavam a divisão da turma em grupos de três ou quatro elementos que acolheriam um ou dois alunos estrangeiros.

A M.C., ao interagir com os alunos estrangeiros, assumiu o sentimento de ‘pertença’ ao grupo que acolhe, descolando-se da atitude de distanciamento que tinha no início do ano lectivo, quando iniciei a intervenção com esta turma.

Efectivamente, os colegas não mais referiram a M.C. individualmente, mas passou a fazer parte do ‘nós’.

A estratégia implementada neste terceiro momento foi também a aprendizagem cooperativa.

De referir que todas as intervenções realizadas implicaram uma avaliação que permitiu, nalgumas situações, reformulações para as aulas seguintes.

## Capítulo 4 – Reflexões finais

A Educação Visual deverá ser tida como fundamental para a estruturação do pensamento, para a descoberta do que está para além do óbvio e imediato.

Potenciar o pensamento individual, ainda que suportado e balizado em determinado contexto social, contempla a grandeza da disciplina e baliza este relatório que reflecte a dinâmica caracterizadora do papel de professor: responder com conhecimento, sensibilidade e audácia às solicitações inerentes à missão que escolhe como sua - ser professor.

Compreender e aceitar a multiculturalidade que uma turma pode pressupor é, indubitavelmente, algo enriquecedor que foi e deverá ser explorado, sob pena de que na diferença minoritária introduzida numa eventual homogeneidade social escolar possa recair a crueldade gratuita que, por defeito, caracteriza as camadas mais jovens.

A Arte como veículo de Cultura tende a aproximar indivíduos que socialmente poderão estar diametralmente opostos, servindo de apaziguador e consciencializador dos direitos de todos.

As diferenças existem e deverão ser exploradas e cultivadas desde cedo, dignificando-as e conferindo-lhes um carácter de extrema importância na construção do 'EU'.

A Arte é universal, a História do Brasil não é a História de Portugal.

De acordo com Leitão (2006, citado por Silva 2011), a aprendizagem cooperativa perspectiva-se segundo três perspectivas: a da interdependência social, a cognitivista e a comportamentalista. Na primeira temos interdependência de objectivos, na segunda, interdependência de recursos e papéis. As duas contribuem para o aumento da interacção entre os alunos. A perspectiva comportamentalista assenta na interdependência de tarefas e recompensas contribuindo para o aumento da motivação. Todas as perspectivas contribuem para a melhoria e mudança da aprendizagem individual.

Na intervenção realizada, em que utilizámos a aprendizagem cooperativa como estratégia, as três perspectivas estiveram presentes.

Ora, as actividades propostas em sala de aula, pressupondo a participação dos alunos enquanto grupo e promovendo a ajuda e consciência da importância do desempenho dos

outros para a correcta execução de uma determinada tarefa, como a construção dos origamis complexos ou até mesmo aquando da visita dos alunos estrangeiros, espelha nitidamente a estratégia apaziguadora e realmente cooperativa que se pretende dentro da sala de aula.

Perseguiu-se, assim, a ideia de que o reforço positivo poderia maximizar a motivação e minimizar a exclusão de alunos no ambiente escolar.

Romão (2005) critica o “divórcio” promovido pelas políticas públicas entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Já no caso Português, e de forma a compreender (o que considero incompreensível), a desvirtuação da Cultura em Portugal tendo a História para comprovar, ressalto a actual inexistência de um Ministério dedicado à Cultura em Portugal, havendo uma Secretaria de Estado que depende directamente do Primeiro Ministro. Ora, tal despromoção e sucessivas mudanças da figura que tutela a Cultura (ora Ministério, ora Secretaria de Estado) fragilizam a situação Cultural no panorama nacional, diminuindo a sua proactividade no contexto social.

As transformações culturais e sociais que se vêm verificando nos últimos anos, tal como a perspectiva de continuação de sucessivos upgrades na sociedade, como os económicos, sociais e culturais, tornam, indiscutivelmente necessária a consciência de que a Escola é um local vital para a aceitação da multiculturalidade, da diferença.

Para responder, eficazmente, às exigências que uma turma implica, tendo em conta a heterogeneidade inerente, o reforço positivo irá manter uma relação simbiótica com o processo educativo, uma vez que este se assume determinante no comportamento dos alunos.

O presente relatório tenta espelhar esta necessidade evolutiva de um processo re(criativo) contínuo por parte do Professor.

Compreendendo as necessidades e desejos de alunos desenraizados, a quem é imposta uma realidade nova, sem referências pessoais, face ao quotidiano social em geral e ao ambiente escolar em particular, foram relatadas medidas que lhes respondam eficazmente com recurso ao reforço positivo, tendo em vista melhorar a qualidade de vida e minimizar as sequelas inerentes à emigração forçada das crianças.

O reforço positivo poderá ser indutor de uma vivência do ambiente escolar de melhor qualidade, contribuindo para a inclusão dos indivíduos, independentemente da razão da diferença. Acrescenta, no processo educativo, uma possibilidade real aos professores, que



se materializa num ambiente escolar atento, sensível à diferença, pró-activo e portanto, consciente da realidade actual.

No que concerne à aprovação, seja com boas notas ou um simples “parabéns!”, esta reveste-se de um poder inigualável tanto para o professor como para o aluno. (Sprinthall, 1993).

Também a aprovação dos pares, segundo o mesmo autor, deverá ser relevado pois está intimamente relacionada com a necessidade de afiliação.

É de extrema importância entender que os alunos deverão ser orientados e encorajados, repudiando a ideia de que a aprendizagem é um processo solitário.

O espírito criativo é tanto mais desenvolvido quando mais oportunidades de reflexão e correlação dos saberes os alunos tiverem acesso, logo o âmbito das Artes deverá ser palco de estímulo e de promoção de descoberta de soluções e ferramentas descodificadoras do mundo real. É nesse sentido que a aprendizagem cooperativa contribui para o crescimento de todos, o que também abrange o sentimento de pertença por parte de quem inclui e de quem está a ser incluído.

Repensar, redesenhar, equacionar e propor a educação de forma paralelamente evolutiva da própria evolução da sociedade, é o conceito subjacente ao presente relatório, ambicionando contribuir para uma qualidade de vida de todos os alunos, digna da era global, em que as relações interpessoais surgem sem fronteiras.

#### **4.1 Possíveis assuntos para trabalhos futuros**

O desenvolvimento do presente estudo permitiu a identificação de áreas de trabalho e investigação futura, que se encontram referidas a seguir:

A aprendizagem cooperativa como estratégia de inclusão, tendo por base a motivação com o reforço positivo.

Tornar a “inclusão da diferença” uma característica do Presente. É um estímulo para o professor, convicto de que o reforço positivo, a sensibilidade para perceber realidades

distintas da sua, induzirão a uma apropriação social mais confortável e digna por parte de todos os alunos, independentemente de factores que os diferenciem.

Elaborar uma metodologia específica, no contexto da inclusão e motivação, aplicada ao ambiente escolar, para adequação à realidade Portuguesa, enquanto uma realidade global e permeável à diferença.

## Referências bibliográficas

- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Beane, J., Apple, M., Meier, D., Schwartz, P., Rosenstock, L., Steinber, A., et al., (1995). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N., Fontaine, A. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica*. Educação, Sociedade, Cultura, n.º 18, 123-147.
- Carita, A e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, A. e Ramoa, M. (2000). *Dinâmicas da formação – recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Edições ASA.
- César, M. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J., Lopes, A., Matos, M. (1999). *Formação de Professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Cunha, A. (2001). *A avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino básico – análise comentada do Despacho Normativo n.º 20/2001*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, J. (2002). *Igualdade e Diferença – Numa escola para todos; Contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.

- Esteves, A (1986). *A investigação-ação*, in Silva, A. e Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Greene, M. (2010). *A arte e a busca por justiça social*. Campinas: Pro-posições.
- Illich, I. (1976). *A Convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Laville, C. e Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Lemos, M., Carvalho, T. (2002). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Marcelino, M. (2000). *Da palavra à imagem*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, J. (1992). *Psicologia da Aprendizagem Concepções, Teorias e Processos*. Lisboa: IIEP
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Romão, J. (2005). *Multiculturalidade na educação*. São Paulo: Educação, Sociedade & Culturas.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Lisboa: Publicações Lusófona.

- Serrano, M. (1990). *Investigacion – Accion, aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I., Simão, A. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2004). *Reflectir para (Re)Construir Práticas*. Revista Lusófona de Educação, n.º 4, 51-60.
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas Breve Perspectiva Histórica*. Revista Lusófona de Educação, n.º 13, 135-153.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica – uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. e Vasconcelos M. (2003). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.

## **Apêndices**

Apêndice I - Registos desenhados pela MC, no âmbito do diário gráfico	I
Apêndice II - Actividade ‘quebra-cabeças’ – Origami	IX
Apêndice III - Visita dos alunos estrangeiros e registo produzido pelo grupo da MC	X

## Apêndice I - Registos desenhados pela MC, no âmbito do diário gráfico

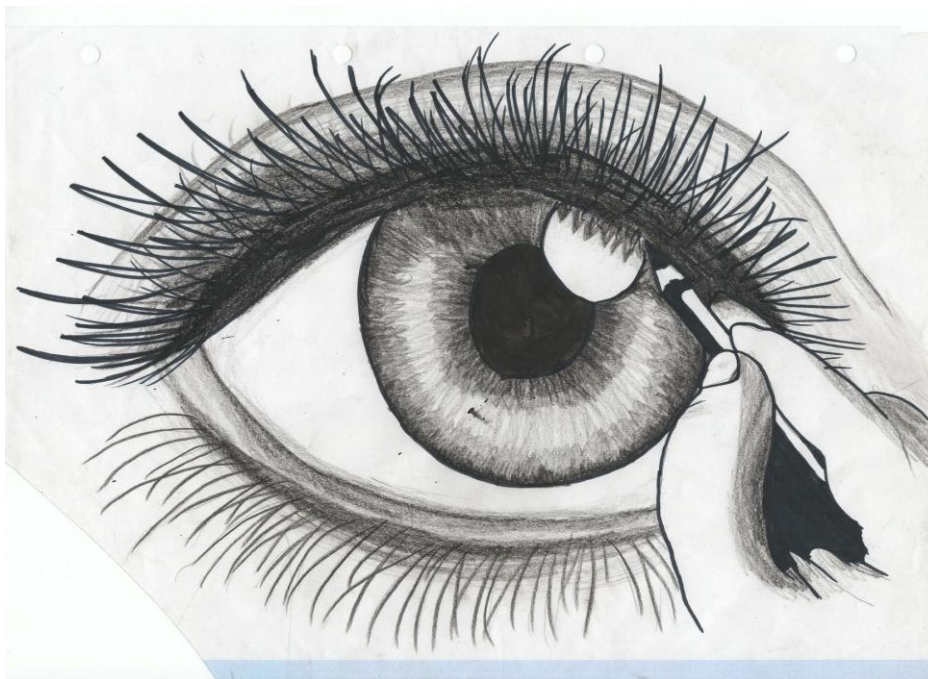
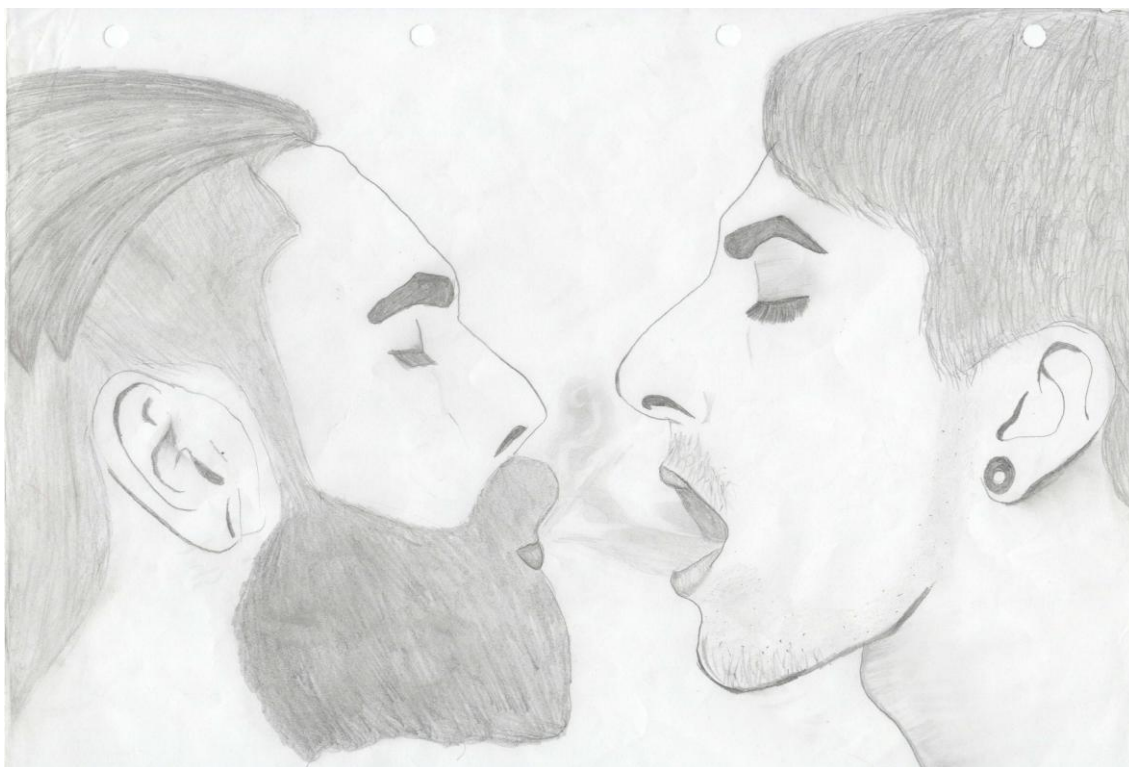


Ilustração 1 – “eu vejo à minha maneira”, de MC



Ilustração 2 - "Pleasem stop this pain!", de MC



**Ilustração 3 - "never let me go", de MC**



**Ilustração 4 - "miss you bro", de MC**

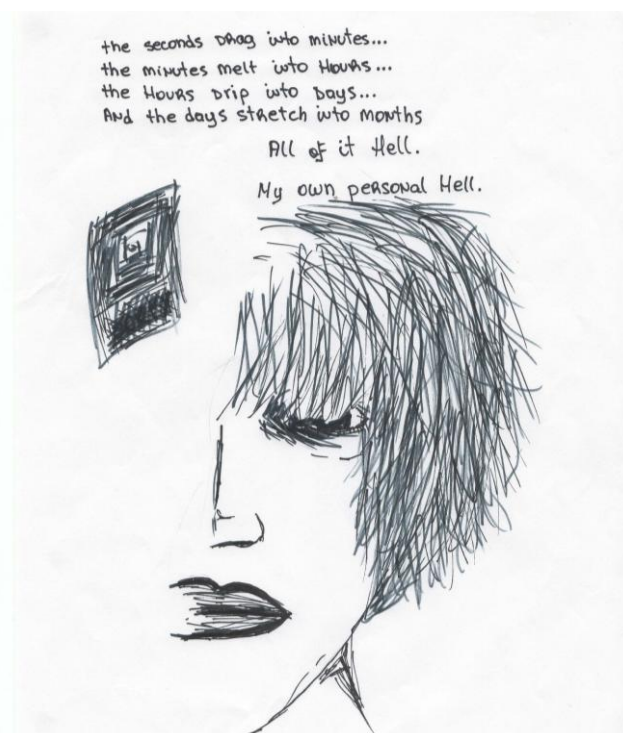




Ilustração 5 - "quem sou eu?", de MC



**Ilustração 6 - "I miss my heritage", de MC**



**Ilustração 7 - "my own personal hell", de MC**



Ilustração 8 - "diferente", de MC

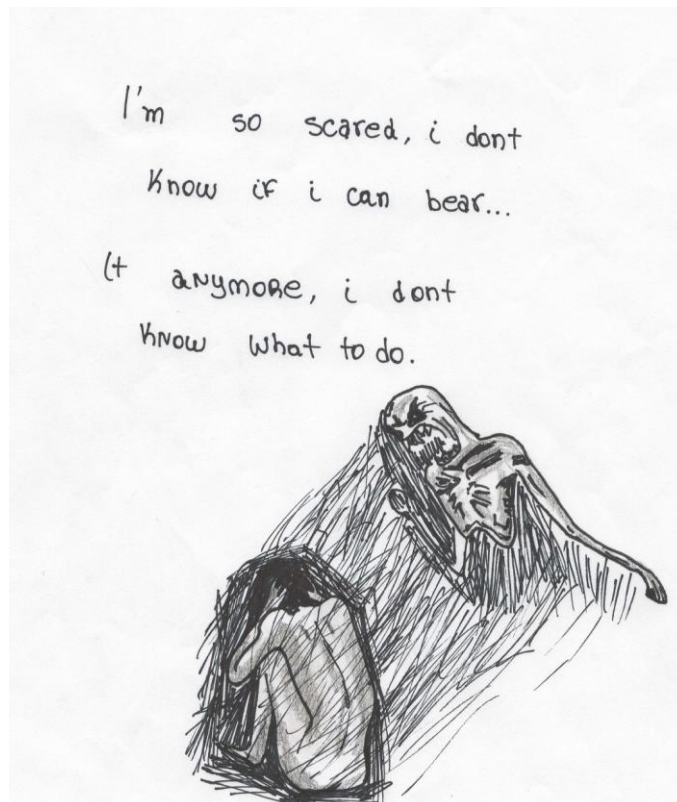


Ilustração 9 - "I am so scared", de MC



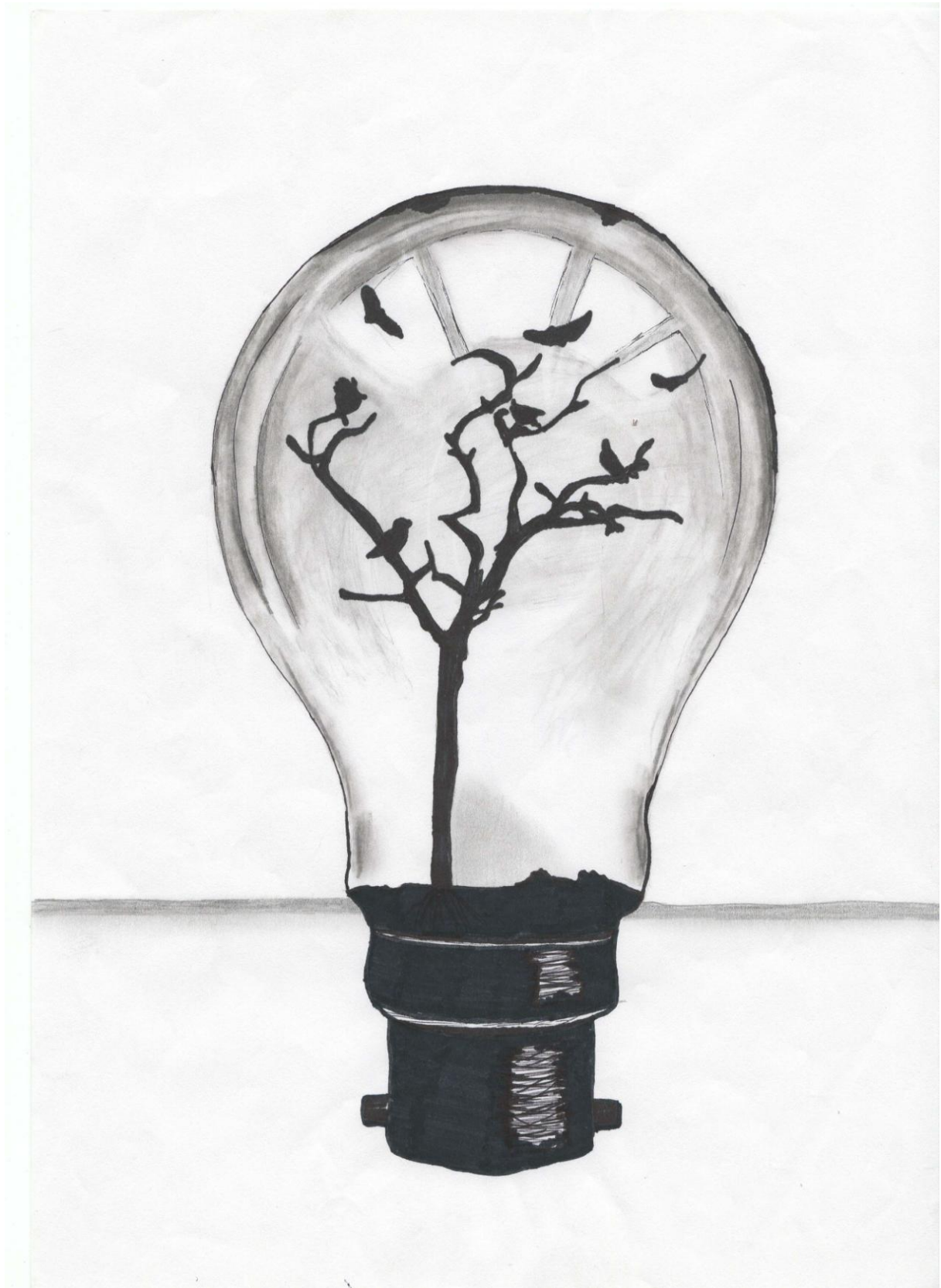
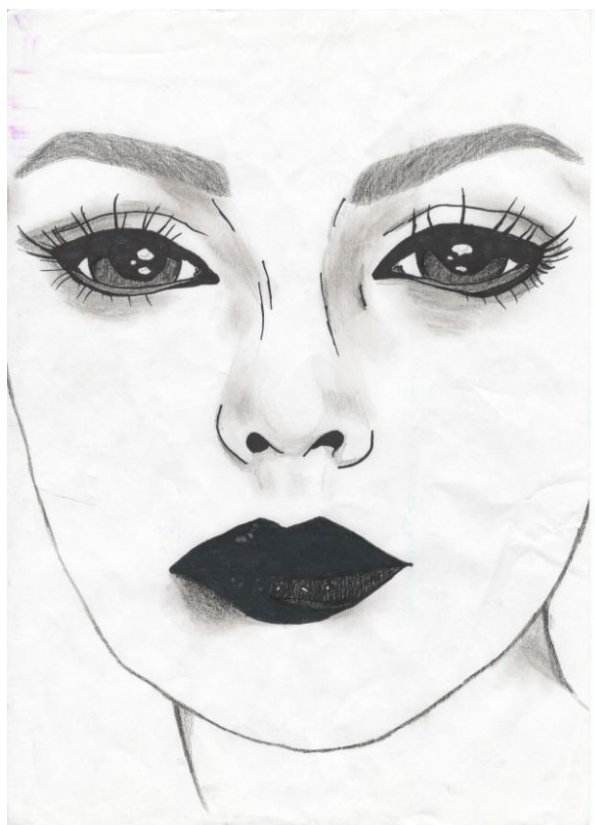


Ilustração 10 - "trap", de MC



**Ilustração 11 - "expectativas? em mim?", de MC**



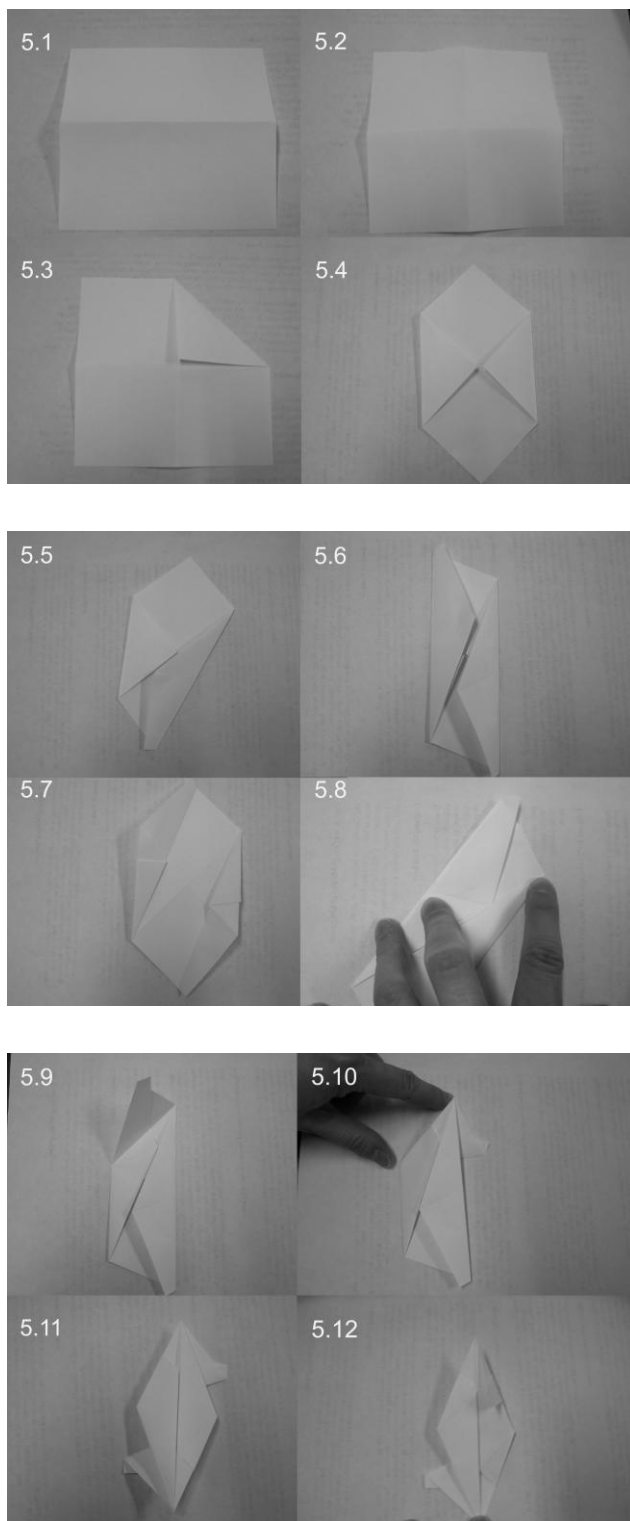
**Ilustração 12 - "world in my eyes", de MC**

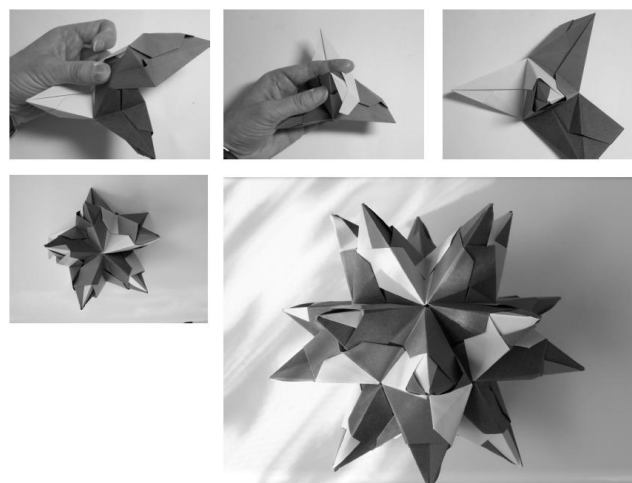
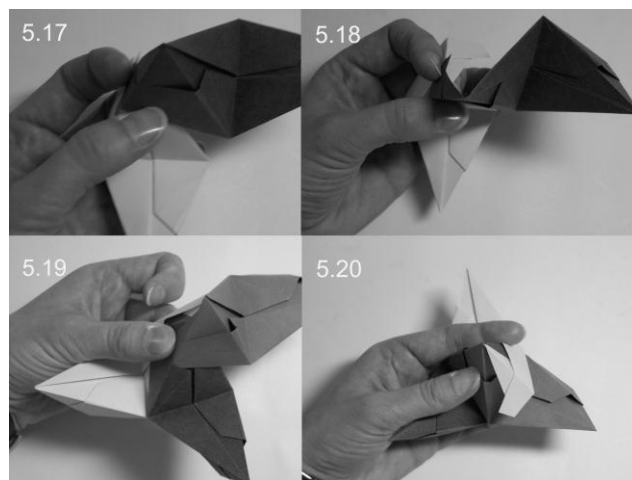
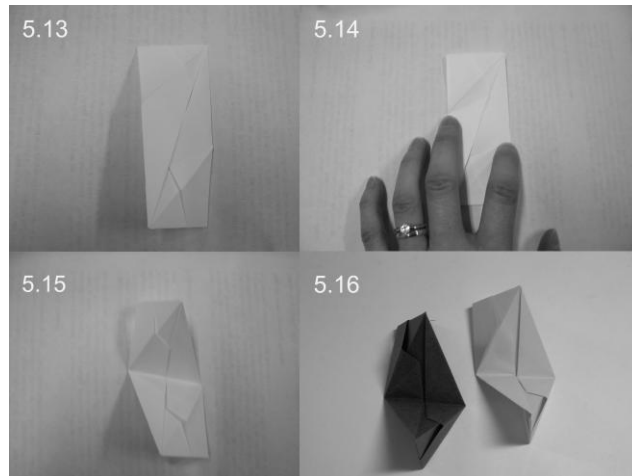


**Ilustração 13 - "reborn", de MC**



## Apêndice II – Actividade ‘quebra-cabeças’ – Origami







### Apêndice III - Visita dos alunos estrangeiros e registo produzido pelo grupo da MC

